

*Crisorio, Ricardo Luis; Escudero, Carolina*

## Notas para una ética de la Educación corporal

---

### VII Jornadas de Sociología de la UNLP

*5 al 7 de diciembre de 2012*

**CITA SUGERIDA:**

*Crisorio, R. L.; Escudero, C. (2012) Notas para una ética de la Educación corporal [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:*

*[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1802/ev.1802.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1802/ev.1802.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

### **Notas para una ética de la Educación corporal**

Crisorio, Ricardo CICES- IdIHCS/CONICET- UNLP

rcrisorio@gmail.com

Escudero, Carolina CICES- IdIHCS/CONICET- UNLP

carolinaescu@yahoo.com.ar

El objetivo de este trabajo es presentar algunas consideraciones preliminares en torno de una ética de la Educación Corporal, con el propósito de pensar las consecuencias que tiene para la educación del cuerpo inscribir a éste [último] en una doctrina de lo simbólico/en el orden simbólico. Tales conclusiones son el resultado parcial de una investigación llevada a cabo en el marco del programa de incentivos a los docentes-investigadores, denominado "Metodología de la investigación: una propuesta de formalización y transmisión".

Durante los primeros desarrollos del proyecto se avanzó de manera sustantiva en la formalización del objeto de la Educación Corporal. En esta etapa, el trabajo sobre la [propuestas de] transmisión exige pensar en una ética que acompañe el proyecto, a la vez teórico y político, de pensar el cuerpo como algo construido en las prácticas.

A los fines de este trabajo es preciso exponer, aunque sea sintéticamente, los núcleos conceptuales que fundan nuestra perspectiva de análisis. Antes que nada, se hace necesario precisar qué entendemos por cuerpo y qué por prácticas corporales, ya que estos conceptos, junto con el de enseñanza, serán el objeto de nuestras consideraciones éticas. Para ello tomaremos como principales referencias, el texto de Ricardo Crisorio "Educación corporal", aún inédito, y el artículo de Carolina Escudero "Agente, subjetivación y educación corporal: reflexiones metodológicas".

El cuerpo se construye en las prácticas simbólicas, a partir de su inclusión en el orden simbólico a través del lenguaje. En nuestro concepto, el lenguaje no es un sistema de representación, ni un medio de comunicación, sino una práctica. En este sentido, el lenguaje es capaz de hacer cosas y producir efectos de verdad. El cuerpo que creemos propio es un regalo del lenguaje (Lacan, 1993 p. 18). No es, entonces, una representación (ficción, espejo o ideal de algo que no es), ya que esto supone algo que *es* naturalmente o socialmente ni un sustrato natural (biológico o físico) cargado de simbolismos por la cultura (a esto nos remite la categoría de corporeidad). El cuerpo es una construcción simbólica dada en el registro de las prácticas sociales y culturales. Pero no por esto carece de materialidad, al contrario, su constitución como objeto evidencia los efectos de verdad que los discursos y las prácticas tienen en el cuerpo y por tanto la efectividad con la que el mismo opera en la realidad social.

En este sentido sostenemos que “En tanto unidad real, sustancial y carente de alteridad, es el producto del discurso occidental respecto de él, igual que en cuanto superficie o volumen cerrados que definen un interior y un exterior” (Crisorio, 2010, cap.3). Por todo esto, para la Educación Corporal, “lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar, no para saber qué o cómo ha sido sino para elaborar un concepto de cuerpo nuevo más que un nuevo concepto de cuerpo” (Crisorio, 2012 inédito),

La categoría de práctica remite a un conjunto de elementos que tienen un conjunto de características definidas por Foucault en términos de una racionalidad o regularidad que organiza la conducta, que las reviste de homogeneidad y que les determina un aspecto tecnológico, de organización y conjugación particular de técnicas. A su vez las prácticas son sistemáticas, suponen el dominio del saber, del poder y de la ética -de la constitución de subjetividad- y generales lo que supone su recurrencia en una configuración histórica determinada. Más específicamente la categoría de práctica corporal “indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por *objeto* al cuerpo” y no se considera equivalente de actividades físicas o de movimiento humano. En este sentido opera como una precisión (o un nivel más de determinación) respecto de la categoría foucaultiana de práctica.

Ahora bien, a estos dos elementos se suma la cuestión de la enseñanza hecha en el contexto de una educación corporal, aquí también vale la pena considerar algunos puntos que ayudarán a comprender la posición de la que partimos para plantear la pregunta por la ética. Por un lado, ponemos en cuestión la idea misma de educación, si por ello se entiende la traducción a una situación determinada de un conocimiento dado como universal que tiene por objeto la incorporación a ese universal del mayor número de casos posibles, en este sentido nos proponemos indagar si ¿hay que enseñar cosas y saberes o hay que enseñar formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los saberes? Sobre lo que arriesgamos que hay que enseñar cosas y saberes de modo tal que enseñen formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los saberes. Esto supone que el contenido y la forma de enseñar se articulan siempre de manera particular.

Considerando lo anterior cabe destacar, que “la Educación Corporal se distingue así de la Educación Física y de los usos generales que se suelen hacer de la expresión. Pero la distinción no refiere únicamente a las ideas de cuerpo, de sujeto y de sus relaciones, también al carácter de la *verdad*, de los *otros* y del *sí mismo* en el campo de la educación, lo que cambia a su vez el modo de pensar las relaciones entre teoría y práctica, aprendizaje y enseñanza, educador y educando, entre otras.” (Crisorio, 2012 inédito). En este sentido la educación corporal propone una práctica de enseñanza orientada por la tarea de universalizar

el contenido y particularizar al sujeto, que se haga cargo de su condición histórica y por ende política y que no pase por alto el hecho de que el cuerpo y el sujeto, aunque no sean universales, naturales o esenciales, aparecen con esa forma. Y es una forma efectiva, que funciona y que produce realidad, es una forma que olvidó su origen y esconde su historicidad; y en ese pliegue, sutura el hecho de haber surgido de una relación de fuerzas. Sin embargo, que funcione y produzca realidad, no quiere decir que no pueda haber, en sentido ético, una forma que funcione mejor que la forma dada.

Llegados a este punto estamos en condiciones de introducir algunas consideraciones éticas. Si entendemos al cuerpo del lado de lo simbólico, si entendemos la práctica como una racionalidad o regularidad tecnológica que contempla también elementos estratégicos y de “libertad subjetiva” respecto de ese orden y si suponemos que educar es transmitir siempre parcial y particularmente y contenido universal, emerge la pregunta respecto de ¿cómo hacerlo, cómo enseñar en este “paradigma”? ¿Cuáles son las consecuencias en educación, de asumir estas posiciones? Y si no estamos de acuerdo en ofrecer una moral del maestro, un manual de los pasos a seguir, si creemos que estas formas parten del supuesto de un sujeto universal, contra lo cual va la educación corporal, no por eso consideramos que no sea necesario explicitar algunas consideraciones respecto de “cómo conducirse” en los límites lógicos que supone esta apuesta teórico-política. Estas consideraciones respecto de cómo conducirse no responden a una moral o deber ser, responden a una “lógica” de construcción del sentido y del sujeto puesto en juego –¿en acto?– en la enseñanza.

Primer paso entonces, entender que sujeto del aprendizaje –y también el de la enseñanza– es siempre particular, es parte de una relación. El sujeto que no puede entenderse en términos de individuo o persona, sino en términos de “insistencia significativa”, es una forma atrapada en operaciones significantes. ¿Cómo hacer para enseñar allí? ¿Cómo des-articular un locus significativo operativo en la construcción de un sujeto y proponer otros? En primer lugar se puede pensar la propuesta significativa en términos del contenido, si el contenido es universal, podemos arriesgar a abrir nuevos lugares de insistencia al ofrecer ese contenido de otro modo, con otro forma. En segundo lugar, atendiendo a la particularidad del sujeto. Y la ética tal como la entendemos en esta ponencia, reenvía a la constitución del sujeto particular. La ética está ligada al acto, a la acción.

La referencia que elegimos tomar es la foucaultiana, quien entiende a la ética en términos de una práctica ascética, de un “ejercicio del yo sobre sí mismo, por el que trata de descubrir y transformar el propio yo y alcanzar cierto modo del ser” (Foucault: 1999 p. 145). La reflexión sobre la ética es para este autor, una manera particular de abordar la relación sujeto-verdad ya

que el comportamiento ético es para Foucault un efecto de la práctica del cuidado de sí<sup>1</sup>, y es en ese sentido “el conocimiento de ciertas reglas de conducta o principios que son al mismo tiempo, verdades y normas. Cuidar de sí es dotar al propio yo de esas verdades. Allí es dónde la ética se vincula con el juego de la verdad” (Ibídem p. 149).

Ahora bien, además de esta relación con la verdad, la ética tiene una relación con los juegos de poder<sup>2</sup> y es constitutiva de las relaciones de poder, en la medida en que remite a una relación del sujeto consigo mismo, pero también a la relación del sujeto con los otros. Si hay constitución ética de la subjetividad, no puede haber una relación de cuidado con los otros, ni puede haber ejercicio del gobierno, ni puede tener un lugar en lo público –la ciudad o la comunidad–.

De estos dos registros, de la relación ética-verdad y ética-poder vale la pena retener algunos elementos: a) por un lado la idea de que la ética es un modo de conducirse, un *ethos* en el sentido que los antiguos le daban al término, b) por otro lado la idea de el sujeto ético se constituye para sí y para otros y c) que se constituye en relación a un saber (o saberes). Resaltar estos tres elementos nos permite pensar, por un lado que el recurso foucaultiano a la expresión “yo”, es de carácter operativo y que no está pensando en la constitución de un yo idéntico a sí mismo, soberano e interior<sup>3</sup> y por otro lado que la ética es un dominio bisagra que articula lo general con lo particular, que es siempre un modo de conducirse resultado de una elección particular –de constitución de un sujeto– pero que se inscribe en un juego de verdades determinado y opera en un conjunto de relaciones de poder –o políticas–<sup>4</sup>.

Ahora bien, ¿cuál es la novedad en esta manera de entender la ética? ¿En qué se diferencia esta concepción de lo que se entiende convencionalmente por ética? Comprensión que refiere a la traducción histórica/empírica de un conjunto de preceptos morales o una traducción óntica de principios ontológicos o un ser ligado a un deber ser. La principal diferencia creemos, es que esta manera de entender la ética permite particularizar al sujeto a diferencia de las éticas orientadas al código moral que tienden a universalizar al sujeto. Y aunque se las comprende como una traducción del código a los comportamientos, lo que se ajusta en esa traducción es el código, particularizando el contenido de los preceptos morales. Por otro lado

---

<sup>1</sup> El cuidado de sí como diferente del conocimiento de sí. Foucault hace una genealogía de estas prácticas y muestra cómo con el cristianismo el cuidado toma la forma del conocimiento o el conocimiento que era un elemento necesario del cuidado pasa a ser el único dimensionado en la práctica.

<sup>2</sup> Poder como distinto de dominación, como elemento necesario a la libertad y su ejercicio

<sup>3</sup> Una genealogía de las tecnologías de la constitución del yo debería mostrar que el yo no siempre fue equivalente a lo que entendemos hoy por “sujeto moderno”, ni siquiera a lo que entendemos hoy por “yo”. Las tecnologías del yo articulan a menudo técnicas invisibles con técnicas para la conducción de otros. Ver “Del yo clásico al sujeto moderno”

<sup>4</sup> Lo que puede entenderse en términos de orden simbólico

al remitir a la constitución de la subjetividad en términos de un cuidado que remite al juego de verdad y a las relaciones de poder, se ve reforzada la idea (o la apuesta) de que la tarea de particularizar al sujeto e incluso asunción de las verdades para sí mismo, entendidas en términos de verdad significativa, no puede ser nunca una tarea individual, ni autónoma; por el contrario se inscribe en el orden simbólico -histórico y por ende político- y requiere la presencia de al menos dos, y esto en la medida en que algo es significativo en relación a otro significativo y no en relación a una sustancia.

Por último, vamos a presentar la referencia que Foucault nos hace de la ética en el Tomo II de *Historia de la sexualidad*, ya que es allí donde aparece de manera más clara los elementos lógicos necesarios a considerar. En primer lugar destacar que “una cosa es una regla de conducta y otra cosa la conducta que con tal regla podemos medir. Pero hay algo más todavía: la manera en que uno debe conducirse –es decir la manera en que debe constituirse uno mismo como sujeto moral” (Foucault, 2003: 27) y más abajo aclara que esas diferencias de constitución se apoyan en diversos puntos, de los que nos explicita cuatro. 1) En primer lugar la *determinación de la sustancia ética*, que nos remite a la *forma* que tiene la materia/el contenido del comportamiento ético. 2) El *modo de sujeción* que refiere a la *forma* en que el sujeto pone en obra la regla, la manera en que se construye el vínculo entre el sujeto moral y la sustancia ética. 3) Las *formas de elaboración* que damos a aquella sustancia en la constitución de la subjetividad, el tipo de trabajo ético que llevamos a cabo para transformarnos en sujeto moral de la conducta, como construimos un *ethos* y por último 4) la *teleología* del sujeto moral ya que la manera en que uno construye el comportamiento ético no opera ni en relación al sistema de la moralidad en sí ni en relación a una conducta en particular, sino que nos remite a un comportamiento, a un modo de ser o *ethos* que supone al conjunto de la conducta.

Cerramos este trabajo reforzando la idea según la cual no hay dominio ético sin formas de subjetivación y sin prácticas de sí que lo apoyen (Foucault, 2003: 29). Y proponemos, en base a las tareas de investigación realizadas por el grupo algunas formas de articular el contenido de la educación corporal con los elementos que distingue Foucault para pensar la particularidad de la ética. Así, en el registro de la educación del cuerpo y en el marco de la propuesta de una educación corporal tenemos que pensar dos elementos para arriesgar una *sustancia ética*, por un lado el hecho de que la educación corporal esta orientada a la formación de formadores y que el núcleo fuerte de la educación corporal es proponer un nuevo cuerpo a partir de su inclusión en el orden simbólico. Creemos que la apuesta de particularizar al sujeto y universalizar al contenido opera como marco en el cual ofrecer

*modos de sujeción*, mostrando como formador el modo elegido (enseñar cosas y saberes de modo tal que enseñen formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los saberes) y que el pensamiento es una forma posible y necesaria para construir el *trabajo ético*, el pensamiento como experiencia y como ejercicio de la educación del cuerpo.

## Bibliografía

Crisorio, R. (2010) *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*. Tesis Doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación.

Crisorio, R. (2011) “Educación Corporal”. Inédito

Escudero, C. (2011) “Agente, subjetivación y educación corporal” En Revista Brasileira de Ciencias del Deporte. Vol. 33 N° 3 ISSN 0101-3289 (impreso) y 2179-3255 (on-line), del Colegio Brasileiro de Ciencias del Deporte, Santa Catarina, Brasil

Escudero, C. (2012) “Reflexiones epistemológico-conceptuales para el abordaje del cuerpo en la danza” Aceptado para su publicación en la Revista RelMeCS, Vol 1. N° 3. ISSN: 1853-7863

Foucault, M. (1999) “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad” En *Obras Esenciales. Ética, estética y hermenéutica*. Tomo 3. Paidós, España.

Foucault, M. (2003) *Historia de la Sexualidad. El uso de los placeres*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Lacan, J. (1993) *Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión*. Anagrama, Barcelona.